

собой достаточно ограничен и обусловлен, в первую очередь, задачами актуального решения деятельностно-целевых задач как группы в целом, так и индивидуально каждого из ее членов.

Если с этой точки зрения оценивать ситуацию в максимальной степени виртуальных группах волонтеров, то картина выглядит как своеобразно утрированный вариант положения дел, складывающихся в группах «Волонтеры в помощь детям-сиротам».

Итак, не вызывает сомнений тот факт, что в условиях реально функционирующих контактных групп студентов-волонтеров сфера межличностных отношений (не столько в групповом плане деятельностно «заряженных», сколько эмоционально насыщенных и каждодневно контактно подогреваемых) оказывается первостепенной и во многом максимально личностно значимой по сравнению с областью профессионально-групповых ориентаций, в определенном смысле заданных как бы извне, формально, прежде всего, со стороны широкого социума. Напротив, в той или иной мере виртуальные неформальные общности волонтеров, каждый из членов которых откровенно мотивирован на достижение групповой деятельностной цели (хоть порой и в рамках своей подчеркнуто индивидуальной целевой ориентации), характеризуются высокой степенью своей сплоченности именно в деятельностно-целевом плане и достаточно независимы в плане межличностных контактов, что объясняется и высокой мотивированностью на цель, и определенной ограниченностью (осо-

бенно в условиях в максимальной степени виртуальных групп) своих межличностных связей в рамках подобной общности.

В континууме «реально функционирующая контактная группа волонтеров — в максимальной степени виртуальная группа волонтеров», помимо полярных позиций, существует качественно самоценная с социально-психологической точки зрения позиция «в относительной степени виртуальная группа волонтеров».

Степень виртуальности групп волонтеров выступает в качестве переменной, определяющей реальность следующего в социально-психологическом плане значимого «перевертыша»: чем выше степень виртуальности подобных сообществ, тем выше степень сплоченности членов группы по поводу ценностей, норм и целей групповой деятельности по сравнению с уровнем ценностно-ориентационного единства в сфере интраподовых межличностных отношений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979. 209 с.
2. Кондратьев М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. М., 2007. 487 с.
3. Орлова Т.Е. Динамика взаимодействия в виртуальных командах: Дис. ...канд. психол. наук. СПб., 2006. 182с.
4. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979. 218с.
5. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение малых групп // Вопросы психологии, 1972. № 5. С. 14-19.

УДК 37.013.42

Краева М.Ю.

Московский государственный областной университет

КРИЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

M. Kraeva

Moscow State Regional University

PROFESSIONAL IDENTITY CRISIS AMONG TEACHERS AS A CONSEQUENCE OF MODERNIZATION REFORMS OF THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

Аннотация. В статье обсуждается проблема кризиса профессиональной идентичности педагогов, возникшего в результате модернизации современного образования. Кризис профессиональной идентичности необходимо рассматривать через профессиональную ситуацию, которая ставит перед педагогами новые задачи. На самонидентичность отечественного педагога влияет несколько факторов: социокультурный, возрастной и инновационный. Рассматриваются особенности профессиональной идентичности педагогов, достигших разного уровня мастерства и наставничества, предпринята попытка обоснования места и роли психологического обеспечения инновационных процессов в образовании.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, кризис профессиональной идентичности, негативная идентичность, профессиональная дезадаптация, психологическое обеспечение инноваций.

Abstract. The article explores the implications of educational reforms, highlighting the problem of professional identity crisis among Russian teachers. The author suggests that the problem should be examined through the lens of 'teacher professionalism' as teachers are faced with new professional challenges. The author identifies several factors which may influence a teacher, including socio-cultural factors, age and the challenges of innovation. The article considers the peculiarities of professional identity of teachers with different levels of experience, ability and skill and grounds the necessity of psychological support.

Key words: professional identity, professional identity crisis, negative identity, professional disadaptation, innovation, psychological support.

Мы, человечество, находясь в разгаре эволюционного кризиса, вооружены новым фактором эволюции — осознанием этого кризиса

M. Мид «Духовная атмосфера и наука об эволюции»

Острая полемика по поводу новых стандартов образования в школе не только не утихает до сих пор, а наоборот, наращивает свой негативный потенциал.

Заслуженный учитель РФ, член-корреспондент РАО, директор Образовательного центра г. Москвы Е. Ямбург так характеризует сложившуюся ситуацию: «Это не реформа образования, а реформа экономики образования. Экономисты попали на территорию школы, и повели себя как «слон в посудной лавке» <...> Учительство оказалось в тяжелейшем положении» [13]. Не останавливаясь на различных точках зрения, остановимся на мнении, в котором сходятся как противники, так и сторонники реформы. Это мнение о том, что главная фигура реформы современного образования — это учитель, «который чувствует себя сегодня загнанным в угол».

© Краева М.Ю., 2011.

«Экономический подход» к проблемам образования приводит не только к тому, что в школе исчезают психологическая служба, педагоги дополнительного образования, но и сам учитель, его профессионализм и мастерство будет подвергаться жесткой, формализованной оценке.

Изменения в любой системе всегда нарушают равновесие и превращают ее в «неустойчивый мир, в котором малые причины порождают большие следствия» [12], особенно если речь идет о «живой системе» — школе. Поэтому преподавательский корпус нуждается в бережном и конструктивном подходе, тем более что средний возраст школьного учителя в нашей стране — 53 года и только 5 % выпускников по окончании обучения в вузах идут работать в школы. В данной статье мы основное внимание уделим именно учителю, переживающему кризис профессиональной идентичности в условиях реформирования образования.

Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Профессиональная идентичность предполагает функциональное и экзистенциальное слияние человека и профессии. Профессиональная идентичность — это строительство трудового и в целом жизненного пути. Если первое без второго бессмысленно, то второе без первого нереально.

Было бы слишком упрощено рассматривать проблему современного кризиса профессиональной идентичности педагога только в контексте производимых преобразований. На наш взгляд, есть все основания рассматривать его как многомерный кризис.

Социокультурный аспект кризиса. В течение последних десятилетий снижение общественного престижа педагога и его социального статуса проявляется в его социально-психологическом облике, в его взглядах и настроениях, в отношении к общественному строю. Перспектива будущего, ощущаемая сегодня через различные реформы, не внушает ему доверия, сеет пессимизм и страх перед будущим. Кроме того, обще-

ственная оценочная среда с жесткой ориентацией на то, каким должен быть хороший педагог (чего не наблюдается по отношению к другим профессиям), не может не приводить к утрате веры в свои силы и возможности, в перспективы улучшения своего материального и общественного положения. Анализ существующей практики показывает, что в ситуации разрядно-квалификационного административного подхода требования к труду и личности учителя со стороны общества постоянно нарастают. Противоречие между сверхнормативными социальными ожиданиями к учителю как профессиональному и недостаточным стимулированием его труда со стороны государства приводят к отвержению теоретических установок, негативизму, скептицизму и апатии, т. е. формированию *негативной идентификации*. Н.Г. Осухова [7], которая исследовала отчужденность педагогов от своей деятельности, считает, что такому педагогу свойственно тотальное отчуждение от требований общества к педагогической деятельности, а заодно и от ребенка. Такой учитель концентрируется либо на себе, либо на содержании предмета. Его не интересует, как ученики воспринимают учебный материал, как он сам действует на их личностное развитие. Таким образом, социокультурная ситуация является важным фактором самоощущения учителя и вынуждает личность запускать в действие адаптационные механизмы.

Возрастной аспект кризиса. Когда учитель достигает возраста 40-60 лет (а таких педагогов в образовательных учреждениях более половины), актуализируется противоречие между закономерно возрастающей возрастной инволюцией субъекта, с одной стороны, и динамичным характером, ритмом труда, различными инновациями — с другой. Это второй аспект проблемы кризиса профессиональной идентичности. Молодое поколение педагогов не несет груза недавних представлений, поэтому не имеет «когнитивного диссонанса», противоречий сознания и реальности, осваивает мир интеллектуально-теоретически, воспринимая действитель-

ность как само собой разумеющуюся. Преподавательский «бизнес-класс» (30-40 лет) обладает сложным когнитивным стилем, оперативностью мышления, способностью быстро принимать решения, четкими ценностными ориентациями.

Успешное внедрение любой инновации и ее реализация зависит от четкого понимания «целевой аудитории», определения специальных средств и методов для каждой из них, так как учитель в своем профессиональном развитии проходит разные фазы мастерства, авторитета и наставничества.

Так можно ли выделить эти «целевые группы» по основанию их профессиональной идентичности?

Изучая личностную идентичность современного педагога, Н.В. Антонова [1] выделяет следующие типы его профессиональной идентичности в зависимости от возраста и стажа работы. Первый тип — начинающие педагоги (до 35 лет), для которых характерна *нестабильная идентичность*. Они открыты к восприятию нового, готовы к самоизменениям. Они еще не вполне определились в профессиональном плане, проблемы, связанные с работой, еще не занимают центрального места. В общении с учениками чаще используют авторитарный или отстраненно-репрессивный тип общения. Используя подобное защитное поведение, педагог стремится охранить собственную адаптивность. Можно предположить, что эта возрастная группа педагогов быстрее и легче освоит различные инновационные технологии.

Второй тип — сформировавшиеся педагоги (35-45 лет). Их характеризует *стабильная идентичность*. Они более склонны к сохранению существующего «Я», а не к самоизменениям. Повышается значимость профессиональной деятельности. Реже, чем молодые педагоги, используют требования в императивной форме, угрозы и наказания. Выработали собственную модель педагогического общения, с учениками чувствуют себя уверенно, поэтому могут свободно самовыражаться, признавать свои ошибки. На этом этапе идентичности педагог ощущает пси-

хосоциальное благополучие, собственную целостность и ценность. Однако некоторая закрытость и ригидность «Я» превращает некогда эффективные приемы взаимодействия в шаблонные и стереотипные, что значительно снижает их эффективность.

В этой группе внедрение инновационных процессов должно происходить наряду с рефлексией психических регуляторов труда, осознанием личностного содержания которых является важным условием его реадаптации.

Третий тип — педагоги старшего возраста. В этой возрастной группе встречается два варианта идентичности [1]. Для первого характерна *закрытая нестабильная идентичность*. При нарастании общей неудовлетворенности своей жизнью они ощущают собственную неадекватность современной ситуации. Повышается ригидность, во взаимодействии с учениками чаще используется отстраненно-избегающий тип поведения. Особенность их общения отражает уязвимость и ранимость состояния их идентичности и носит охранительный характер. Второй вариант обнаруживает большую склонность к личностной самокатегоризации, ощущает направленность и осмысленность своей жизни. Такие учителя открыты, воспринимают собственную противоречивость, отдают себе отчет в слабых и ресурсных сторонах личности.

В данной группе внедрение инноваций должно представлять собой систему психологических средств для выполнения профессионально-педагогической деятельности, в которую включаются специфические для личности смыслоценностные и мотивационные образования.

Если принять точку зрения В.И. Слободчикова [10], который считает возраст «формой развития», интересно сопоставить данные возрастные этапы формирования профессиональной идентичности педагога с уровнем развития их личностных смыслов. В русле гуманитарной психологии Б.С. Братусем [2] была разработана шкала личностных смыслов для педагогов, содержащая 5 уровней: *неличностный, эгоцентрический,*

группоцентрический, гуманистический, эсхатологический (духовный).

На неличностном уровне у человека нет личного отношения к выполняемым действиям, он отождествляет себя с другими, не «имея своего лица». Учитель выполняет роль «психологической матери» для ученика, транслируя ему все свои конструктивные и деструктивные установки. Для него характерна авторитарность, роль «вершителя судеб».

Эгоцентрический уровень предполагает получение учителем выгоды и успеха для себя. Отношение к себе как самоценности, а к ученику — как средству достижения целей. Такой учитель декларирует успех для ученика, но на самом деле движет им собственное тщеславие.

На группоцентрическом уровне учитель отождествляет себя с профессиональной группой, скреплен социальными связями и групповой моралью. Такой учитель устремлен на воспитательную работу с детским коллективом. На первый взгляд, в этом случае мы имеем дело с профессионально идентичным педагогом. Но, как правило, интересы коллектива становятся для него выше интересов отдельного ребенка, а успеваемость — выше интересов развития ребенка.

Для учителя на гуманистическом уровне каждый ребенок неповторим и имеет свой уникальный смысл жизни, поэтому такой учитель не осуществляет педагогическое воздействие, а сотрудничает с ребенком. Наверное, научиться этому невозможно, можно только «дорасти».

Функционируя на духовном уровне, учитель видит в ученике образ Божий, а свою задачу — помочь ему в его уникальном пути к Богу.

По мнению Б.С. Братуся [2], важным является не только максимально присвоенное число уровней, но и вопрос их доминирования. Человек, у которого присутствуют все уровни и доминирующими является духовный, будет жить во имя сохранения жизни во вселенском, вечном смысле слова.

Таким образом, личность высокого уровня развития, или зрелая личность, исходя из

основного своего содержания — совокупности смыслов — может рассматриваться как **инструмент адаптации** в кризисных условиях.

Это педагоги, составляющие группу «активного самосовершенствования», для которой происходит повышение значимости профессии до уровня смысла жизни. Эти профессионалы могут не только адаптироваться, но и активно искать средства, методы и инструменты для освоения нововведений. Однако наряду с этой группой Т.М. Максимова [6] выделила также группы «профессиональной и личностной дезадаптации» и «пассивной адаптации». Представители первой рано или поздно оставляют работу, происходит отчуждение от профессиональной среды. Для педагогов второй группы характерно неустойчивое равновесие между требованиями профессии и уровнем их реализации. В этом случае происходит отчуждение от собственной сущности, от самих себя.

Инновационный аспект кризиса. Третья причина кризиса профессиональной идентичности состоит в том, что кризис неизбежно возникает в случаях, когда происходит преобразование, модернизация системы (среды). Когда ситуация для человека является знакомой, привычной, идентификационные процессы преобладают и могут вообще стагнироваться: человек избегает перемен, незнакомых людей, неизвестных, неопределенных ситуаций. Ему ясно, кто он, кто мы, и внешние оценки не противоречат этому.

Новый образовательный стандарт ставит перед учительским корпусом новые задачи, которые определяются и новыми функциями. Учитывая тот факт, что в проекте ФГОС указаны только цели (воспитать патриота), но не прописаны механизмы реализации и средства достижения целей, перед педагогом встает вопрос: кто он, учитель Новой школы? Навигатор по интернет-сети, тьютер или исследователь, руководящий проектами и преподающий интегративный уровень предметов?

Определение этих функций в настоящее время представляет «зону неопределенности»

«стисти» в педагогической деятельности и всей образовательной системе в целом. Но этот педагогический корпус «не есть функционирование некоего абстрактного «социума», — как писал Б.Ф. Ломов, — он наполняется живыми, конкретными людьми. Психологию интересует, прежде всего, деятельность индивидов, деятельность, рассматриваемая на уровне индивидуального бытия» [5, 368].

Следует признать, что в этой ситуации весьма актуальной представляется разработка инструментов, позволяющих оптимизировать инновационные проблемы в образовании. Особое место здесь принадлежит психологическим аспектам проблемы, поскольку педагогические инновации всегда осуществляются людьми и внедряются в социальные группы (школы). Однако во многом попытки непосредственно применять для решения практических задач (особенно в образовании) знания и методы, взятые из фундаментальной психологии, оказываются несостоятельными. И дело не только в отсутствии у теоретиков соответствующих навыков по адаптации своих разработок к реальности, хотя это тоже играет свою роль. Проблема состоит в том, что многим практикам (учителям) нужна не только информация (теория, метод), сколько такие «практические рекомендации», как четкие указания **что, как и когда** делать.

В этой ситуации задача состоит в том, чтобы «собрать по крупицам живое психологическое знание и в удобной (живой) форме донести его до педагога и вместе с ним умозножить его» [3]. Следовательно, необходима разработка средств, позволяющих осуществлять в достаточно формализованном виде сбор и передачу знаний, т. е. необходима технология. Совокупность специально созданных средств, позволяющих осуществить внедрение конкретного новшества, будем называть **психологическим обеспечением инноваций**.

«Обеспечить», то есть сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым. Однако сама по себе разработка этого психологического обеспечения еще не

является гарантией успеха. Хаотичное использование психологических средств не дает положительного результата, эти средства должны соответствовать конкретной «целевой аудитории», уровню ее личностного и профессионального развития.

Л.С. Выготский [4, 106] подчеркивал одну весьма важную особенность психологических орудий: «Психологическое орудие ничего не меняет в объекте; оно есть средство воздействия на самого себя (или другого) — на психику, на поведение, а не средство воздействия на объект».

В этом случае орудие как средство воздействия на «себя» или «другого» проявляется в ситуации общения. И тогда участники инновационного процесса вступают в диалог с помощью орудий-знаков и по поводу орудий-знаков. Отсюда вытекает главная функция психологических орудий-средств: переструктурирование поведения и диалога всех специалистов оптимальным образом. Только таким образом процесс формирования и существования идентичности охватит средства, с помощью которых учитель сможет оценить и отобрать ценности, цели и убеждения, которые впоследствии станут элементами его идентичности, а также наполнит содержанием эти ценности, цели и убеждения.

Другими словами, теоретики реформ и практики (школьные учителя) должны «выйти» из области теории и эмпирики и начать диалог на едином, понятном общем языке. О преимуществах именно такого подхода, «вводящего психологическую практику внутрь психологической науки, а науку — внутрь практики», говорит Ф.Е. Василюк [3].

Осмысление новых задач потребует определенного времени, прежде чем произойдут приспособления сознания личности педагога к социальным изменениям. Векторы, отражающие изменение процессов идентификации, были выделены Г.У. Солдатовой [11].

- Переход от стабильной идентичности к неустойчивости, диффузности, неопределенности. На этом этапе типич-

- ным является поиск новых источников информации.
2. Движение от унифицированности самоидентичности к разнообразию.
 3. Изменение в сторону перехода от глобальности к детализации самоидентичности.
 4. Переход от потребностей в самоуважении к потребности в смысле.

Хорошо отработанная система диагностики и мониторинга, наличие четкого плана работы, отложенная система коммуникаций, соответствующее обучение позволяют освоить все многообразие новых требований. Особое внимание необходимо уделить оценке эффективности модернизации, при этом анализируя как текущие, так и итоговые результаты. Все это предполагает вдумчивую, кропотливую, даже неспешную работу всех специалистов образовательной системы. Каждому педагогу предстоит решать, насколько он адекватен в данном, а не в другом месте, насколько его способности, знания, наконец, личность соответствуют тем социальным требованиям, условиям, структурам, в которых он теперь находится. Иными словами, педагог должен соотнести себя с множеством социальных условий, форм и структур жизни (прежде всего, профессиональных), ее явных и скрытых принципов и механизмов и определить свою траекторию движения в них.

Направленность изменений от глобальности, унифицированности, однородности стремления к однозначности в оценках в сторону большего разнообразия, поиска смысла, принятия амбивалентности — это признак оздоровительных, «оживляющих» процессов.

Задача любой реформы связана с возможностью успешного, желательно, творческого самопроявления каждого участника образовательного процесса. Это значит, что ученику должно быть интересно и нужно учиться; учителю должно быть интересно и

перспективно работать, и он должен быть материально обеспечен; родители должны быть уверены, что школа заинтересована в развитии их детей и в создании комфортной атмосферы для них. И, наконец, государство должно быть убеждено, что школа выполняет социальный заказ на должном уровне, что видно по уровню развития общества, экономики, культуры.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии, 2008. № 2. С. 11-16.
2. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14. «Психология», 1980. № 2. С. 3-12.
3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М., 2003. 240 с.
4. Выготский Л.С. Инструментальный метод в психологии // Выготский Л.С. Собр соч.: в 6 т. М., 1992. Т. 1. С. 291-436.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
6. Максимова Т.В. Смысл жизни и индивидуальный стиль педагогической деятельности // Мир психологии, 2001. № 2. С. 114-119.
7. Осухова Н.Г. Самосознание как условие становления творческой индивидуальности учителя // Становление творческой индивидуальности педагога. Тюмень, 1991. 92 с.
8. Пригожин А.И. Методы развития организаций. М., 2003. 863 с.
9. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.-Воронеж, 1996. 246 с.
10. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопросы психологии, 1991. № 2. С. 37-49.
11. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. 386 с.
12. Хван А.А. Психологическое обеспечение инноваций в образовании: опыт разработки и реализации // Психолого-педагогические проблемы образования: Межвузовский сборник научных статей. Кемерово, 2008. С. 98-108.
13. Ямбург Е.А. Дайте школе отдохнуть! // Телеканал «Культура». 15.10.2011.

РАЗДЕЛ. VI СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В РОССИИ — 20 ЛЕТ

УДК 37.013.42

Фирсов М.В., Наместникова И.В., Студенова Е.Г.

Московский государственный областной университет

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СИСТЕМЫ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ БАКАЛАВРИАТА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

M. Firsov, I. Namestnikova, E. Studenova

Moscow State Regional University

DOMESTIC AND FOREIGN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SYSTEMS ENGINEERING COMPETENCIES FOR THE BACHELOR DEGREE IN SOCIAL WORK

Аннотация. Статья посвящена анализу совместной работы отечественных и зарубежных вузов в рамках международных проектов по разработке общекультурных и предметно-специфических компетенций по направлению «Социальная работа», способствующих повышению качества образования и входению в европейское пространство высшего образования. Раскрывается понятие компетентностной модели обучения, роли компетенций в определении результатов обучения, осмысливаются первые итоги опроса по общекультурным и предметным компетенциям среди целевых групп респондентов.

Ключевые слова: образовательная программа, общекультурные компетенции, профессиональные (предметно-специфические) компетенции, компетентностная модель обучения, результаты обучения, методология настроек, профессиональные виды деятельности, уровень значимости компетенций, уровень развития компетенций.

Участие России в Болонском процессе изменяет всю парадигму высшего образования, в том числе методы обучения, процедуры и критерии оценки, способы обеспечения его качества. Для нынешнего этапа развития отечественного образования характерен переход от

© Фирсов М.Е., Наместникова И.В., Студёнова Е.Г., 2011.